

Ripensare i “paesaggi educativi”: il contributo della pedagogia dell’ambiente per una formazione sostenibile a scuola

Rethinking “educational landscapes”: the contribution of environmental pedagogy to sustainable education in schools

Cristian Righettini

Università degli Studi eCampus, cristian.righettini@uniecampus.it

ABSTRACT

In light of the provisions set out in the recent National Guidelines, there is a need for pedagogical reflection on education for sustainability as a capacity for inhabiting the world and learning. Sustainable educational planning provides an opportunity to restore the centrality of the experiential and personal dimension of education. Through direct contact with the environment, especially at school, environmental pedagogy reflects on the possibility of promoting authentic, transformative and contextualised educational processes. The teacher takes on the role of cultural-environmental mediator and “co-explorer” of educational landscapes, rather than merely transmitting and assessing knowledge, countering the reduction of education to a process of training and detection of rigidly measurable skills, rethinking the relationship between oneself, school and the world.

Alla luce delle disposizioni espresse nelle recenti Indicazioni Nazionali, è necessaria una riflessione pedagogica sull’educazione alla sostenibilità come capacità di abitare il mondo e l’apprendimento. La progettazione educativa sostenibile si rivela un’opportunità per restituire centralità alla dimensione esperienziale e personale dell’educazione. Attraverso il contatto diretto con l’ambiente, soprattutto a scuola, la pedagogia dell’ambiente riflette sulla possibilità di favorire processi formativi autentici, trasformativi e contestualizzati; l’insegnante assume il ruolo di mediatore culturale-ambientale e ‘co-esploratore’ di paesaggi educativi, anziché di mero trasmettitore e valutatore di conoscenze, contrastando la riduzione dell’educazione a processo di addestramento e rilevazione di abilità rigidamente misurabili, ripensando il rapporto tra sé, scuola e mondo.

KEYWORDS

Environmental Pedagogy; Educational Landscapes; Outdoor Education;
Sustainability Education; Experiential Learning
Pedagogia dell’ambiente; Paesaggi educativi; Outdoor Education;
Educazione alla sostenibilità; Apprendimento esperienziale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Righettini, C. (2025). Ripensare i “paesaggi educativi”: il contributo della pedagogia dell’ambiente per una formazione sostenibile a scuola. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 69-76. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-08>.

Corresponding Author: Cristian Righettini | cristian.righettini@uniecampus.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-08

Received: 10/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Introduzione

In qualsiasi periodo storico, se si considera l'educazione come impegno fattivo, testimonianza viva e attenzione sollecita alla crescita umana, essa si presenta come un'attività che travalica il trasferimento di saperi e interroga la natura stessa dello stare al mondo. La scuola, come istituzione formativa e spazio simbolico, si trova oggi di fronte a una sfida radicale: non tanto aggiornare i propri contenuti, quanto ripensare le proprie posture, le proprie relazioni, il proprio modo di essere nel mondo. La pedagogia dell'ambiente non si propone come una disciplina aggiuntiva o un modulo tematico, ma come una lente attraverso cui rileggere l'intero impianto educativo. Essa invita a superare la logica dell'addestramento e della prestazione, per restituire centralità all'esperienza, alla cura, alla responsabilità verso ciò che ci circonda.

Le *Indicazioni Nazionali 2025*, nel loro tentativo di orientare la scuola verso una formazione integrale della persona, offrono un terreno fertile per questa riconfigurazione. Parlano di sostenibilità, di cittadinanza attiva, di benessere, di inclusione, ma affinché tali parole non restino enunciati programmatici, è necessario che trovino radicamento in pratiche pedagogiche capaci di incarnarle. La pedagogia dell'ambiente, in quanto pedagogia della relazione e della responsabilità (Birbes & Bornatici, 2023), può rappresentare una risposta potente e generativa a questa esigenza, ben al di là della proposta di attività all'aperto o contenuti ecologici, ma interrogando il modo in cui la scuola costruisce il rapporto tra sapere e vita, tra individuo e comunità, tra spazio educativo e paesaggio umano.

La riflessione in parola si propone dunque di esplorare le connessioni, le potenzialità e le criticità che emergono dall'incontro tra la pedagogia dell'ambiente e le nuove linee ministeriali, nella convinzione che solo un'educazione capace di formare soggetti consapevoli, riflessivi e situati possa rispondere con dignità e intelligenza alle sfide del nostro tempo.

1. Indicazioni Nazionali e progettazione educativa sostenibile

Nel contesto delle trasformazioni profonde che attraversano la scuola italiana, le *Indicazioni Nazionali 2025* delineano un orizzonte pedagogico che invita a ripensare radicalmente il senso dell'educazione, il ruolo del docente e le modalità dell'apprendimento: la pedagogia dell'ambiente non si configura come un ambito specialistico o settoriale, ma come una prospettiva trasversale e generativa, capace di interpellare l'intero impianto formativo e di offrire risposte pertinenti alle urgenze del presente.

L'educazione alla sostenibilità, intesa sia come trasmissione di contenuti ecologici sia soprattutto come esperienza incarnata di relazione con il mondo, si propone come chiave di volta per costruire una scuola che non si limiti a istruire, ma che formi soggetti capaci di abitare consapevolmente, responsabilmente e poeticamente il proprio tempo (Mortari, 2020).

Le nuove *Indicazioni* esplicitano alcuni passaggi tematici, tra i quali la sostenibilità, la cittadinanza attiva, l'inclusione e il benessere, delineando un profilo di studente che sappia orientarsi nella complessità, agire con competenza e partecipare alla costruzione di comunità solidali. In tale cornice, la pedagogia dell'ambiente si rivela più che coerente, necessaria: essa promuove un apprendimento situato, esperienziale, capace di connettere il sapere scolastico con la vita reale, di valorizzare il territorio come risorsa educativa e di restituire senso alle discipline attraverso percorsi interdisciplinari. L'idea di "paesaggio educativo", che può essere legittimamente accostata dal punto di vista teorico e operativo, permette di superare la frammentazione del curricolo e di costruire ambienti di apprendimento che siano al tempo stesso fisici, simbolici e relazionali.

Affinché questa prospettiva non resti confinata in una dimensione utopica o retorica, è necessario affrontare alcune criticità che ne minano la piena realizzazione. In primo luogo, occorre evitare il rischio di astrazione, traducendo le intuizioni teoriche in pratiche didattiche concrete, documentabili e valutabili; la scuola ha bisogno di strumenti operativi, di esempi replicabili, di modelli che possano essere adattati ai



diversi contesti. In secondo luogo, è fondamentale integrare la dimensione ambientale con quella digitale, evitando contrapposizioni sterili e valorizzando le potenzialità delle tecnologie per esplorare, narrare e dividere l'esperienza educativa. Inoltre, la pedagogia dell'ambiente deve esplicitare il proprio contributo all'inclusione, mostrando come il contatto con la natura, la cura del territorio e la costruzione di comunità possano favorire la partecipazione di tutti, anche di chi vive situazioni di marginalità o fragilità (Righettini, 2024).

È necessario affrontare e proporre strumenti che sappiano cogliere non solo le competenze cognitive, ma anche quelle relazionali, etiche ed estetiche che l'educazione ambientale promuove. In questo senso, rubriche narrative, portfolio esperienziali e documentazioni riflessive possono rappresentare modalità efficaci per restituire valore e visibilità a percorsi formativi spesso invisibili nei tradizionali sistemi di misurazione (Cadei, 2017).

La pedagogia dell'ambiente non è una risposta tra le tante ai passaggi più ambigui e critici delle nuove Indicazioni Nazionali, ma una postura educativa che interroga il senso stesso della scuola. Essa invita a ripensare il rapporto tra sapere e vita, tra individuo e comunità, tra educazione e mondo. In un tempo segnato da crisi ecologiche, sociali e culturali, abitare il mondo non è solo una competenza da acquisire, ma un compito etico da assumere (Malavasi, 2020).

La scuola, se vuole essere luogo di cura, di trasformazione e di speranza, non può che fare propria questa sfida.

2. Umanizzazione delle transizioni ecologiche, sociali e digitali

La presenza del tema della sostenibilità nelle Indicazioni Nazionali 2025 non può essere ridotta a un enunciato di principio – “assumere atteggiamenti rispettosi dell'ambiente e dei beni comuni sulla base dei principi di sostenibilità e salvaguardia” (Indicazioni Nazionali, 2025, p. 14) – né a un semplice aggiornamento lessicale del discorso educativo. Essa implica, piuttosto, una ridefinizione del senso stesso dell'educare, inteso come pratica di abitare responsabilmente il mondo. La sostenibilità, in questa prospettiva, non si configura come un obiettivo settoriale, confinato all'ambito delle scienze naturali o delle educazioni trasversali, ma potrebbe essere letto come criterio ordinatore dell'intero impianto formativo: ciò significa che la scuola può essere chiamata a ripensare le proprie pratiche non solo in termini di contenuti, ma soprattutto di posture, relazioni e modalità di apprendimento, affinché l'esperienza educativa diventi occasione di consapevolezza ecologica, etica e sociale. Il valore pedagogico della sostenibilità risiede nella sua capacità di connettere dimensioni apparentemente distinte: il sapere disciplinare e la vita quotidiana, l'individuo e la comunità, il presente e le generazioni future. Si configura come principio di responsabilità intergenerazionale (Zane & Mazzoli, 2024), che invita a superare la logica dell'immediatezza e della prestazione per orientare l'educazione verso la cura di ciò che permane e di ciò che eccede l'orizzonte individuale. La pedagogia dell'ambiente, assumendo la sostenibilità come fondamento, non si limita a proporre attività di sensibilizzazione, ma interroga il modo in cui la scuola costruisce il rapporto tra conoscenza e mondo, tra apprendimento e trasformazione sociale.

Il riferimento alla cittadinanza attiva, presente nelle Indicazioni Nazionali 2025, non può esaurirsi in un richiamo retorico alla partecipazione democratica, ma deve configurarsi come principio pedagogico che interpella la scuola nella sua funzione costitutiva di spazio pubblico, che “promuove in questo modo una cittadinanza attiva, insegnando a tutelare i beni artistici e anche a dialogare con culture diverse attraverso l'arte, in un approccio interdisciplinare con discipline come Storia, Italiano ed Educazione Civica” (Indicazioni Nazionali, 2025, p. 92). La cittadinanza, in questa prospettiva, non è un traguardo da raggiungere al termine del percorso formativo, bensì una pratica quotidiana che si apprende e si esercita all'interno delle relazioni educative in connessione con le ‘anime’ della sostenibilità, tra cui ovviamente quella sociale, intesa come esperienza incarnata di responsabilità verso il mondo, che diviene così veicolo



privilegiato per declinare la cittadinanza in chiave ecologica e solidale, mostrando come la cura del territorio e la tutela dei beni comuni siano forme concrete di partecipazione civica (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023). La pedagogia dell'ambiente, assumendo la cittadinanza attiva come orizzonte, invita a superare la dicotomia tra apprendimento scolastico e vita sociale, promuovendo percorsi che intrecciano conoscenze disciplinari, pratiche di cooperazione e responsabilità etica. La scuola non si limita a trasmettere nozioni di educazione civica, ma diventa laboratorio di convivenza, in cui gli studenti sperimentano modalità di decisione condivisa, di gestione collettiva delle risorse e di costruzione di comunità inclusive. La cittadinanza attiva, così intesa, non è un contenuto aggiuntivo, ma una postura educativa che attraversa l'intero curricolo, orientandolo verso la formazione di soggetti capaci di agire con consapevolezza e di contribuire alla trasformazione del proprio contesto.

Il concetto di paesaggio educativo si configura come una categoria teorica e operativa di particolare rilevanza a cavalier tra pedagogia sociale (Mollo, Porcarelli, Simeone, 2022) e pedagogia dell'ambiente, consente di superare la frammentazione curricolare e di pensare l'educazione non come somma di discipline isolate, ma come tessitura di relazioni tra saperi, esperienze e contesti. Il paesaggio, in questa prospettiva, è uno sfondo naturale o culturale autenticamente vissuto, e diviene metafora e dispositivo pedagogico: uno spazio simbolico e relazionale in cui si intrecciano dimensioni cognitive, affettive ed etiche. La valorizzazione del paesaggio educativo implica una ridefinizione del rapporto tra scuola e territorio, nel riconoscere il territorio stesso come risorsa formativa permanente, capace di restituire senso e coerenza ai percorsi di apprendimento. La pedagogia dell'ambiente trova nel paesaggio educativo un principio ordinatore che permette di connettere il sapere scolastico con la vita reale, di favorire l'interdisciplinarità e di promuovere una visione integrata della conoscenza. Il paesaggio, inteso come intreccio di spazi fisici, simbolici e comunitari, diventa così il luogo in cui l'educazione si radica e si rinnova, offrendo agli studenti la possibilità di abitare consapevolmente il proprio tempo e il proprio mondo.

Il richiamo alla dimensione digitale, presente nelle Indicazioni Nazionali 2025, costituisce uno spunto riflessivo per evitare approcci dicotomici che contrappongano natura e tecnologia. La scuola è chiamata a riconoscere come le tecnologie digitali, lungi dall'essere strumenti estranei o antagonisti, possano diventare dispositivi di esplorazione, narrazione e condivisione dell'esperienza educativa. La riflessione pedagogica si apre alla possibilità di amplificare il valore formativo delle innovazioni tecnologiche più recenti (intelligenza artificiale e robotica) attraverso paesaggi e contesti digitali che interpretano e favoriscono dinamiche di crescita e apprendimento (Malavasi, 2024). L'integrazione tra digitale e ambiente consente di sviluppare un approccio pedagogico capace di coniugare concretezza e riflessività: da un lato, l'esperienza incarnata della relazione con il mondo; dall'altro, la possibilità di rielaborarla criticamente mediante strumenti tecnologici che ne favoriscono la memoria, la comunicazione e la condivisione. Le tecnologie non sostituiscono l'esperienza, ma la estendono, rendendola accessibile e dialogica: la scuola, assumendo questa prospettiva, può così formare soggetti in grado di abitare la complessità contemporanea, capaci di muoversi tra paesaggi naturali e ambienti digitali senza ridurre l'uno all'altro, ma riconoscendone la reciproca fecondità. Vivere gli spazi significa confrontarsi quotidianamente con l'avventura umana di imparare ad abitare, sostando nei luoghi per radicarsi ma anche avventurandosi nell'ignoto, nella vita sul Pianeta che ci accoglie e contemporaneamente ci invita all'esplorazione formativa di sé e dell'altro.

Sostenibilità, cittadinanza attiva, paesaggio educativo e connessione tra dimensione digitale e ambientale delineano un quadro coerente che invita a ripensare la scuola come spazio di responsabilità condivisa e di apprendimento situato, la sostenibilità diventa principio ordinatore dell'esperienza formativa, la cittadinanza attiva ne rappresenta la declinazione civica e comunitaria, il paesaggio educativo offre la cornice simbolica e relazionale entro cui radicare i saperi, mentre l'integrazione con il digitale consente di amplificare, documentare e condividere tali processi. Insieme, questi nuclei configurano un orizzonte pedagogico che supera la logica della trasmissione frammentata e della prestazione, orientando l'educazione verso la costruzione di soggetti consapevoli, riflessivi e capaci di abitare criticamente il proprio tempo e guardare con speranza ai tempi futuri (Mazzoli, 2024).



3. Una scuola per imparare ad abitare

Gli spazi educativi, siano essi istituzionali o informali, custodiscono una polisemia che non può essere ridotta né banalizzata. La vita quotidiana si riflette nei contesti di apprendimento, e i soggetti coinvolti – educatori ed educandi – imprimono i propri vissuti negli ambienti esistenziali. La prospettiva fenomenologico-ermeneutica interpreta lo spazio come una struttura comprensibile solo in stretto legame con l'esistenza umana, che si manifesta nel mondo attraverso intelletto, corpo e sensi, fin dall'infanzia, grazie all'esplorazione attiva e alla soggettività creatrice di cui ciascuno è portatore originale.

Lo spazio fenomenologico è lo spazio abitato del vivere, del vedere, dell'immaginare, dell'udire, del toccare, [...] del coinvolgimento con le cose e con gli oggetti in quell'incessante movimento che è il fluire della vita (Iori, 1996, pp. 13-14).

L'educazione allo spazio, in questa prospettiva, valorizza il vivere come capacità di abitare consapevolmente i luoghi dell'esserci – l'habitat naturale, il contesto urbano, il territorio di riferimento. Essa riconosce la profonda connessione tra spazi e percorsi personali, legittimando una conoscenza affettivamente tematizzata e una progettazione fondata sulla faticità della vita, sull'intenzionalità libera, sulla reciprocità solidale e sulla cura come modalità di avvicinamento interpersonale, fisico ed emotivo. Non a caso,

L'umana presenza, nelle sue varie forme, si spazializza nelle regioni dell'abitare, nei territori, nei luoghi che si dischiudono per un progetto. Una di queste [...] è la regione dell'educazione (ivi, p. 78).

In questa direzione, la possibilità di sviluppare interventi educativi efficaci, anche in relazione all'eredità del PNRR e alle GreenComp, dipenderà dalla capacità di tradurre le istanze teoriche in pratiche operative capaci di intercettare le urgenze ambientali del territorio, le dinamiche sociali emergenti e i bisogni, qualitativi e quantitativi, talvolta urgenti e drammatici, dei cittadini. Occorre dunque intrecciare la dimensione spaziale con quella progettuale, costruendo alleanze educative e sinergie generative.

La pedagogia dell'ambiente è chiamata, da un lato, a rivitalizzare la comunità solidale tipica della tradizione comunale e zonale, per progettare nel futuro una visione di città aperta, feconda, intelligente, sostenibile e giusta verso abitanti ed ecosistema; dall'altro, a riaffermare categorie pedagogiche utili a delineare orizzonti comuni di senso, entro cui sviluppare percorsi di crescita esistenziale e promozione culturale.

La prospettiva di lettura che ormai a livello internazionale riconosce la rilevanza del community-based learning per la sostenibilità richiede che tutte le potenzialità educative dei contesti possano essere espresse, ai fini di un'azione educativa sinergica e diffusa (Del Gobbo, 2017, p. 278).

L'ideale di una società educante non va inteso come utopia moralistica, ma come tensione reale che persiste anche nel mondo contemporaneo, segnato da consumismo e disincanto. È necessario ripensare processi educativi tradizionalmente contestualizzati, prestando attenzione agli spazi metropolitani spesso trascurati, caratterizzati da fruizione temporanea o fluida, ma ricchi di un capitale formativo prezioso per l'uomo di oggi. In questo senso, i percorsi di educazione permanente, se rigidamente precostituiti, rischiano di perdere efficacia, mentre si rivelano più fecondi se inseriti in un'atmosfera pedagogica diffusa, co-costruita e attenta alle specificità del contesto.

La città, intesa come sistema complesso di soggetti, oggetti e segni, rappresenta lo spazio plurale per eccellenza, in cui la vocazione educativa trova collocazione e da cui, nel futuro prossimo, ci si attende un impegno maggiore verso i cittadini. Ciò sarà possibile solo se si intende promuovere una cittadinanza attiva, partecipe, legale ed etica, fondamento di una comunità urbana smart, fraterna e sostenibile. La formazione morale della persona dovrà procedere insieme alla costruzione di una città retta, virtuosa e vivibile, capace di incarnare la giustizia: un ambiente profondamente umano, a partire dal paesaggio, immagine



emotivamente viva dello stato di salute del territorio, dal centro storico alle periferie. I paesaggi “sono un bene comune, sul quale tutti abbiamo, individualmente e collettivamente, non solo un passivo diritto di fruizione, ma un attivo diritto-dovere di protezione e di difesa” (Settimi, 2012, p. 13).

L'appartenenza alla città può così trasformarsi in accoglienza, convivialità, compartecipazione e responsabilità verso gli altri e l'ambiente. Gli spazi, variamente definiti, possono essere ricompresi nello spazio della persona, se posti a sostegno della dignità umana e dell'autenticità formativa. Solo allora sarà possibile parlare di città educante, poiché

la struttura assiologica dell'uomo è salvaguardata quando il progetto della città è anche un progetto morale, in cui l'uomo e la sua umanità risaltano come valori massimi. [...] Non si dà città educante, né può ricostruirsi una legalità ricca di onestà, senza una profonda azione formativa (Gennari, 1995, pp. 48-49).

4. A scuola di *Outdoor Education*

Il legame tra formazione umana, scuola e ambiente naturale si presenta come un ambito vasto e complesso, ricco di sfaccettature, al punto da costituire uno dei tratti distintivi della tradizione occidentale. Senza alcuna pretesa di esaustività, si intende evidenziare alcuni passaggi concettuali che, nel dialogo fecondo tra apprendimento scolastico e *Outdoor Education*, possono favorire una formazione armonica e integrale della persona, orientata alla sostenibilità e allo sviluppo umano. Come è stato sottolineato,

la valorizzazione della persona umana, quale soggetto di trasformazione responsabile del reale, costituisce la condizione imprescindibile per affrontare la sfida della sostenibilità. L'umanità può con le proprie risorse materiali e immateriali, favorire una migliore qualità della vita; considerandosi creatura che deve imparare ad accogliere e custodire l'ambiente, compreso quello urbano, come dono che non gli appartiene ma di cui ha necessità per vivere (Birbes, 2017, p. 153).

Le diverse forme di educazione all'aperto oggi presenti – dagli *agrinidi* alle *scuole nel bosco*, dalle fattorie didattiche agli orti scolastici – pur nella varietà delle realizzazioni e delle finalità, condividono una comune radice ecologica, esperienziale e sensoriale, orientata a un incontro autentico e profondo con la natura. Non si intende sostenere che la sola presenza in ambienti non antropizzati o selvaggi produca automaticamente effetti sullo sviluppo personale, neppure di fronte a paesaggi di straordinaria bellezza. È invece necessaria una progettazione pedagogica e una mediazione formativa che consentano di maturare uno sguardo ecologicamente orientato. Ciò implica una programmazione flessibile, un'organizzazione sistematica, tempi distesi per l'apprendimento, spazi dedicati alla scoperta personale e un orientamento riflessivo, capace di stimolare meditazione esistenziale e narrazione formativa.

Uno dei principi cardine dell'*Outdoor Education* risiede nel contatto diretto con l'ambiente naturale, che consente di decostruire i preconcetti socioculturali che spesso filtrano l'esperienza, per giungere a una conoscenza corporea e immediata degli ecosistemi di cui ogni essere umano è parte. In questa prospettiva,

A rendere l'esperienza della natura particolarmente significativa sarebbe la possibilità di sperimentare un completo coinvolgimento che passa attraverso l'incontro sensoriale; perché la maturazione di una differente sensibilità nei confronti della natura non è qualcosa che può essere guadagnato solo ‘di testa’, non può prescindere dal corpo (Mortari, 2001, p. 147).

La formazione di una personalità ecologicamente consapevole ed eticamente orientata richiede anche lo sviluppo di un autentico “senso del luogo”, capace di rispettare e coltivare le relazioni vitali, umane e



biologiche. È in questo orizzonte che si colloca l'apporto di G. Bateson, il quale ha introdotto una delle innovazioni più radicali della scienza contemporanea, affermando che

le relazioni devono essere considerate in certo modo primarie, e i termini della relazione secondari". In tal modo, i problemi classici delle scienze del comportamento, tradizionalmente centrati sulle individualità, vengono ripensati in chiave ecologica: "i problemi che il libro solleva sono ecologici: come interagiscono le idee? Esiste una sorta di selezione naturale che determina la sopravvivenza di certe idee e l'estinzione o la morte di certe altre? [...] i processi mentali, le idee, la comunicazione, l'organizzazione, la differenziazione, la struttura sono questioni più di forma che di sostanza (Bateson, 1976, p. 194).

In un'ottica di educazione alla sostenibilità fondata nella prospettiva della *care pedagogy*, non si tratta soltanto di acquisire conoscenze ecologiche o di promuovere azioni sostenibili, ma di porre al centro l'esperienza. Il curricolo dovrebbe essere organizzato attorno a "centri di cura", nei quali si sperimenta la responsabilità verso sé stessi, verso le persone con cui si hanno legami forti, ma anche verso coloro che non appartengono alla nostra prossimità, oltre che verso animali, piante, mondo geofisico, artefatti umani e idee.

Parlare di un'etica dell'epistemologia pedagogica significa compiere un passo ulteriore nella riflessione sull'*Outdoor Education*, riconoscendo la necessità di accogliere gli imprevisti comunicativi, esistenziali e ontologici dell'essere vivi. In questa direzione, un pensiero pedagogico capace di confrontarsi con la complessità intrinseca dell'esperienza educativa è quello che riconosce e accoglie la vulnerabilità costitutiva dei processi cognitivi umani, senza pretese di assolutezza o controllo. assumendo un'etica della fragilità che, ispirata alla categoria della natalità, riconosce la provvisorietà del sapere e apre alla possibilità di nuovi tempi e nuovi luoghi dell'educare.

Infine, in una prospettiva di ecologia integrale, l'educazione estetica assume un ruolo emblematico. Formare al gusto estetico e all'apprezzamento della bellezza in chiave contemplativa e riflessiva – e non edonistica o consumistica – rappresenta il fine ultimo di un'educazione estetica che si configura come pratica etico-educativa, capace di orientare sia i percorsi individuali sia la costruzione di una civiltà più fraterna e solidale.

Bibliografia

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Birbes, C. (2017). La città verso un nuovo umanesimo: sostenibilità, educazione, progetto. In Id. (Ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Pensa MultiMedia.
- Birbes, C. & Bornatici, S. (2023). *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Mondadori.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Scholé.
- Del Gobbo, G. (2017). Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 267-282). Pensa MultiMedia.
- Gennari, M. (1995). *Semantica della città e educazione*. Marsilio.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (Ed.). (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Pensa MultiMedia.
- Mancaniello, M. R., Marone, F., Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Mimesis.
- Mazzoli, S. (2024). *Educating for futures. Reflections of social pedagogy*. Pensa MultiMedia.



- Mollo, G., Porcarelli, A., Simeone, D. (2022). *Pedagogia sociale*. Scholé.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Righettini, C. (2024). *Pedagogical reflection and transition: human, environmental and social*. Pensa MultiMedia.
- Settis, S. (2012). *Contro il degrado civile. Paesaggio e democrazia*. La scuola di Pitagora.
- Zane, E. & Mazzoli, S. (2024). Social media activism e sostenibilità. Educare giovani attivisti digitali alla transizione ecologica (pp. 847-865), *Q-Times Webmagazine*, XVI, 2024(3).

Documenti online

MIM (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. Retrieved October 10, 2025.

<https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>

